



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



Eixo Temático: Formação Docente

NOTAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Josilene Nascimento Rafalski (UNIR)¹
Neide Borges Pedrosa (UNIR)²
Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFTM)³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância do estágio supervisionado no processo de formação inicial dos professores. Relata a experiência desenvolvida no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, modalidade a distância. O foco incide sobre o estágio supervisionado da Educação Infantil realizado no ano de 2016 no Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança, localizado na cidade de Ariquemes/RO. Dentre as principais contribuições do estágio, destaca-se a possibilidade de inserção dos licenciandos na escola básica ampliando as dimensões do processo de formação de professores, que não mais se restringe aos limites acadêmicos, mas agrega a dinâmica da escola pública como um espaço formador, um campo fecundo para que os futuros docentes consolidem a prática educativa. Os resultados evidenciam as potencialidades da ação formativa vivenciada no processo de realização do estágio supervisionado desenvolvido a partir do trabalho colaborativo entre universidade e escola básica, contribuindo para que o aprendiz de professor construa seu *ethos* profissional e o sentido de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Formação docente; estágio supervisionado; trabalho colaborativo.

NOTES ON SUPERVISED STAGE AND TEACHING TRAINING

ABSTRACT

The objective of this work is to report on the experience of the supervised internship developed in the course of Full Degree in Pedagogy of the Federal University of Rondônia, distance modality. The focus is on the stage I and II held in 2017 at the Municipal Center for Childhood Education of the Child located in the city of Ariquemes, Rondônia. The experience allowed the re-signification of teaching and learning conceptions through the articulation between theoretical knowledge -

¹Josilene Nascimento Rafalski, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil. E-mail: joscilenerafalski@gmail.com

²Neide Borges Pedrosa, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil. E-mail: neibpedrosa@gmail.com

³Rogéria Moreira Rezende Isobe, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rogeriaisobe@gmail.com



coming from the disciplines offered in the course - and the concrete reality expressed in the daily school challenges. The supervised stage presented itself as relevant experience in the production of other knowledge and other socio-spatial and cultural representations that broaden the references of the actions of the future teachers. The results highlight as a positive aspect the approximation between university and school as collaborative spaces of formation.

Keywords: Formation Teaching; Supervised Practice; collaborative work.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido alvo de constantes debates e discussões que ressaltam a necessidade de articular teoria e prática tendo em vista a superação do distanciamento existente entre o que se ensina nos cursos de licenciatura e aquilo que é vivenciado na instituição escolar.

Para tanto, a universidade, entendida como *lócus* de produção de conhecimento tem buscado ressignificar suas atividades de ensino nos cursos de licenciatura a partir de uma realidade concreta, como prática viva nos contextos sociais e institucionais onde ocorre o processo educativo, procurando, desta forma, substituir a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento do educando em um processo que lhe permita atuar como construtor de sua prática.

De acordo com Tardiff (2010) os saberes profissionais dos professores são situados, personalizados, plurais e dinâmicos, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói de forma processual. O autor observa que as relações dos professores com os saberes “nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIFF, 2010, p.17).

Nessa linha de pensamento, Pimenta (1997, p. 6) argumenta que a função de um curso de formação inicial de professores é colaborar na construção da identidade docente por meio do desenvolvimento de



conhecimentos e habilidades que integrem teoria e prática, uma vez que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico- mecânicas”. Para a autora os licenciandos devem ser capazes de construir “seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano”(PIMENTA 1997 p. 6).

Embora seja fundamental, o aporte teórico ofertado no ambiente universitário não é suficiente para preparar os licenciandos para o pleno exercício de sua profissão sendo necessário vivenciar o momento em que a fundamentação teórica possa ser confrontada com a realidade educacional. Torna-se, pois, fundamental repensar a formação inicial dos professores a partir da análise das práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, unindo saberes e fazeres de forma a possibilitar ao licenciando a construção de uma postura crítica, reflexiva e consciente frente ao saber.

O estágio supervisionado consiste em um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, realizado a partir da segunda metade da graduação em escolas de educação básica e avaliado conjuntamente pela instituição formadora e pela escola onde ele for desenvolvido. Por meio daquele componente curricular a universidade tem a oportunidade de ampliar as dimensões do processo de formação de professores, que não mais se restringe aos limites de seus muros, mas agrega a dinâmica da escola pública como um espaço formador, um campo fecundo para que os licenciandos consolidem a práxis educativa.

Dada a importância da prática na formação profissional de docentes, o estágio curricular supervisionado permite ao futuro professor aprender a complexidade e dinamicidade do fazer docente a partir dos desafios encontrados no ambiente onde ocorre a atividade educativa, proporcionando-lhe o



fortalecimento da identidade docente e o conhecimento da situação real do cotidiano escolar.

Porém, diversos estudos tecem críticas quanto à forma de operacionalização dos estágios inferindo que, embora se configure como componente fundamental para articulação teoria e prática, muitas vezes não consegue atingir tais os objetivos (SILVA JUNIOR, 2009; PIMENTA E LIMA, 2004; PIMENTA, 1997; PICONEZ, 2000; SANTOS, 2005). Isso ocorre na maioria das vezes porque não há uma equipe de profissionais para acompanhar o aluno no estágio supervisionado como preconiza a legislação e o aprendiz de professor acaba desenvolvendo um trabalho solitário sem condições de estabelecer relação entre teoria e prática.

Nessa conjuntura, é de fundamental importância o trabalho colaborativo e integrado entre os ambientes escolares e acadêmicos no qual o estágio se apresente como alternativa promissora de formação docente, na medida em que pressupõe a concepção de professor como produtor e sujeito de seu próprio conhecimento. Marin (2005, p. 161) ressalta a importância do trabalho colaborativo entre ensino superior e escola básica enquanto processo de construção de conhecimento sobre o ofício docente numa dimensão formativa que se realiza no processo de “apropriar-se de um saber para realizar um fazer (o ensino) ”.

Na perspectiva de redes colaborativas de trabalho (ALVES, 2004), o estágio configura-se como oportunidade de construção de saberes de experiências entre os diferentes profissionais do ensino envolvidos nos processos educacionais. Pode-se afirmar, na esteira de Pimenta e Lima (2004) que

Essa prática supervisionada faz-se necessária para a tomada de consciência por parte dos futuros professores de que as teorias estudadas por eles no curso de formação são fundamentais, mas em hipótese alguma, suficientes para o pleno exercício da docência. É



imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados, no caso, os orientadores dentro das universidades em parceria com os professores que já atuam nas salas de aula (PIMENTA e LIMA, 2004 p. 45).

Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. “Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado...”. (BRASIL, 2001 p. 2)

No que tange a legislação para o estágio no âmbito da educação brasileira, a mesma afirma que ele é obrigatório para a conclusão dos cursos de licenciatura no contexto da educação básica.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Com o objetivo de articular os conhecimentos teóricos – provenientes das disciplinas ofertadas no curso – com a realidade concreta expressa nos desafios do cotidiano escolar foi realizado o estágio supervisionado de docência na Educação Infantil, desenvolvido no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, modalidade a distância.

O estágio da Educação Infantil foi realizado no ano de 2016 no Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança localizado na cidade de Ariquemes/RO por meio de atividades de observação em sala de aula e regência. A instituição oferece atendimento integral para crianças de 1 a 5 anos, atendendo um total de 362 alunos sendo 63 alunos com idade de 1 a 2 anos; 105 crianças de 2 a 3 anos, 105 discentes de 3 a 4 anos e 89 alunos com idade de 4 a 5 anos.



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



O prédio da instituição apresenta-se bem conservado e foi construído especificamente para atender a Educação Infantil contendo 06 pavimentos, 11 salas para agrupamentos das crianças, área livre para recreação com playground, gramado e parque de areia os quais possibilitavam atividades criativas e enriquecedoras. O espaço da sala de aula viabiliza o movimento das crianças contendo painéis, quadro de giz, prateleiras, brinquedos e objetos de uso pessoal dos alunos. A instituição possui ainda dependências para serviços técnicos de assistência pedagógica, mas os atendimentos de enfermagem e nutricionistas são realizados fora da escola, pois não há espaço reservado para aqueles serviços.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foi elaborado no ano de 2013 e atualizado em 2015, com vigência para 2016 tendo como objetivo principal proporcionar às crianças situações e experiências prazerosas de descobertas e aprendizagens, com atenção integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A instituição conta com recursos humanos necessários para o desenvolvimento de suas atividades, com gestores, técnicos administrativos, auxiliar de serviços gerais, professores e auxiliares de desenvolvimento infantil que atuam na sala de aula junto aos docentes.

Durante o período do estágio foi estabelecido um diálogo profícuo entre as agências formadoras – a universidade e escola – existindo uma equipe específica composta pelo docente universitário responsável pela disciplina bem como a pedagoga da escola que se prontificou a acompanhar os estagiários em suas atividades. As professoras da escola também foram muito receptivas e não se opuseram em proporcionar todo apoio necessário aos aprendizes de professor.

Desta forma, o esforço para enfrentar as dificuldades de romper com as formas individuais de trabalhar foi uma constante

ISSN impresso: 1518-9341

ISSN on-line: 2237-5406

Vol. 1. Nº 4, out/dez, 2018



preocupação dos participantes os quais buscaram fazer dos encontros realizados momentos privilegiados de construção de conhecimentos sobre a prática escolar.

Após análise dos documentos da escola iniciou-se a primeira etapa do estágio que consiste na observação em sala de aula. No período de observação buscou-se seguir as orientações de Moro (2011, p. 34)

A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de brincar, de expressar-se de maneira particular, própria, única. Pois avaliar deve necessariamente partir de um exercício que implica o desejo de 4 conhecer o outro mais e melhor, tendo como fundamento a subjetividade e a intersubjetividade.

Observou-se que as professoras que atuam nas escolas e utilizam de metodologias adequadas à faixa etária visando a compreensão e participação das crianças por meio de atividades lúdicas, com destaque para diversas brincadeiras, cantigas, danças, manipulação de materiais diversos, vídeos e contação de histórias que incentivavam a participação das mesmas e favoreciam o processo de socialização.

Os momentos de observação possibilitaram notar que, ao adentrar a escola as professoras vivenciavam a complexidade e a imprevisibilidade da sala de aula assumindo variadas funções que resultam numa maior complexidade do fazer docente. Essa fase contribuiu para ampliação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança bem como propiciou mais segurança para a realização da fase seguinte: a regência.

Com base na experiência adquirida durante a fase de observação e com o suporte da professora presencial de estágio, foram elaborados planos de aula para a realização da regência. O planejamento foi desenvolvido com base nos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola enfatizando o



desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento físico, psicológico, social, e intelectual, respeitando as singularidades de cada criança.

Para tanto, foram realizadas atividades de docência que preconizaram atividades de higienização do próprio corpo, equilíbrio motor, integração social, cantigas e danças, cotação de histórias, atividades de recreação, jogos e diversas brincadeiras nas quais as crianças possuíam flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos (KISHIMOTO,1999).

Importante ressaltar que a brincadeira não tem apenas um caráter de diversão pois estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Para Vygotsky (1991), a brincadeira consiste na principal atividade da infância na medida em queo brincar exerce forte influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 13) um dos princípios que devem sustentar a ação educativa nas escolas “[...] é o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social”. Desta forma, o lúdico se configura como princípio norteador quanto se trata da educação da criança. O documento ainda indica que

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p.21-22)



Importante mencionar que essas questões teóricas que norteiam a prática educativa na educação infantil foram discutidas com a pedagoga da escola e com o professor da disciplina de estágio buscando analisar a integração entre teoria e prática.

A experiência da regência permitiu analisar que o ofício de professor é uma tarefa complexa que demanda, de um lado, uma metodologia específica, do outro, exige conhecimentos acerca do aluno e do próprio ato de ensinar. Além disso, cotidiano em sala de aula exige frequentemente que o professor faça escolhas e reformule as atividades planejadas de acordo com as subjetividades da sala de aula para garantir que os objetivos sejam alcançados.

É importante ressaltar que esse processo nem sempre foi tranquilo e envolveu conflitos no enfrentamento de velhas certezas, descompassos entre expectativas e resultados e reflexões sobre concepções relacionadas à natureza coletiva e colaborativa do trabalho realizado.

CONCLUSÃO

O artigo evidencia as potencialidades da ação formativa vivenciada no processo de realização do estágio supervisionado, na medida em que esse componente curricular supere a antiga perspectiva burocrática e se efetive como prática vinculada à realidade das escolas, contribuindo, pois, para que o aprendiz de professor construa seu *ethos* profissional e o sentido de aprender e ensinar.

O desafio a ser enfrentado nos cursos de licenciatura é o desenvolvimento do trabalho colaborativo com os profissionais que atuam na escola básica pois, foi possível ter uma experiência positiva a partir da existência de uma equipe que



atuou de forma cooperativa facilitando significativamente a construção do sentido de ensinar a aprender na escola e na universidade.

Outro desafio enfrentado consiste na falta de investimento e de políticas educacionais que favoreçam projetos de formação continuada para que todos os docentes possam atuar como pesquisadores e produtores de conhecimento. Desta forma, o trabalho investigativo, que deveria ser uma prática comum nas escolas e na vida do professor, recebe pouca atenção por parte das políticas públicas e torna-se algo estranho à prática cotidiana escolar, a qual vive submersa àquelas práticas de maior interesse e cobrança destas políticas tais como o cumprimento dos programas e planos curriculares.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.) **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-120.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998. p.21-63.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 009/2001**. Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARIN, A.J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. In: **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM Editora, 2005, p. 159-178

MORO, Catarina. Desafios da avaliação. **Revista Educação Infantil**. 2ed. São Paulo: Segmento, 2011



Revista Práxis Pedagógica - Mestrado Acadêmico em Educação



PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.15-74.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, S.G., LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, H.M. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, GT8 – Formação de Professores. Caxambu, 2005.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A escola como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. 10ª Edição.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.